# Quantité et/ou qualité

**Comment bien doser quantité et qualité des enseignements/apprentissages? Faut-il faire moins mais mieux? Cette question se pose depuis les débuts de l'Ecole. Le PER apporte assurément des pistes d'amélioration, mais l'interrogation restera toujours d'actualité, notamment avec l'évolution de l'accès aux connaissances et les progrès des neurosciences. Ce dossier est volontairement «light» en termes de pages, pour éviter toute surdose.**


**4** **Choisir le programme ou choisir les élèves?**
P. Perrenoud

**7** **Moins mais mieux, ou plus, mais vraiment?**
J.-M. Zakhartchouk

**9** **Le dossier en citations**
Résonances

# Choisir le programme ou choisir les élèves?

**P. Perrenoud**

La quantité n'est pas nécessairement une obsession ou une valeur en soi. Elle peut être la conséquence involontaire d'une incapacité à choisir.

C'est évident dans la rédaction des programmes scolaires. Ces programmes ne peuvent être intégralement respectés que si l'on enseigne à des élèves qui ont tous beaucoup de facilité ou, dans une classe hétérogène, si l'on fixe le rythme d'avancement dans le programme en se référant aux bons élèves plutôt qu'aux élèves moyens ou faibles. Les rédacteurs des programmes le savent parfaitement, ils ne recherchent pas la surcharge, mais ils l'assument, plus ou moins lucidement, parce qu'elle a deux vertus majeures:

- Elle apaise le débat, car si l'on dit oui à chacun, à chaque proposition, il n'y aura pas de perdants et on trouvera plus facilement un consensus entre rédacteurs et plus largement dans le cercle des personnes et des institutions consultées avant la mise en vigueur d'un programme.
- Elle prémunit contre l'accusation de brader la culture ou d'abaisser le niveau.

Les enseignants qui travaillent dans les quartiers difficiles ou ne se résignent pas, dans les quartiers ordinaires, à régler la marche de la classe sur le rythme des meilleurs élèves, sont donc placés devant un dilemme: soit tenter de couvrir tous les chapitres du programme en laissant des élèves sur le bord du chemin, soit alléger de manière clandestine, pour avancer avec tous.

Couvrir tous les chapitres, donc avancer rapidement, c'est ne prendre aucun risque par rapport à l'institution. Les jeunes enseignants, sujets à une évaluation plus serrée, seront tentés de tout faire pour bien faire, donc de privilégier la quantité. Sans doute, aussi, parce qu'ils ne savent pas encore *comment* alléger le programme intelligemment. Ils se doutent bien qu'arriver en fin d'année en ayant couvert les deux premiers tiers du programme n'est pas une bonne idée. Ils entrevoient une alternative: passer très rapidement sur des aspects secondaires du programme, voire les oublier complètement, pour avoir plus de temps pour travailler les aspects centraux. Mais imaginer cette tactique est une chose, la mettre en œuvre à bon escient en est une autre, qui suppose une certaine expérience et une certaine confiance dans son propre jugement.

La construction de ce jugement prend du temps. C'est une démarche relativement solitaire, puisque nul n'est censé faire des coupes dans les programmes. Ce thème n'est donc pas abordé ouvertement en formation initiale ou en formation continue. On peut même craindre que la formation, en particulier lorsqu'elle est dispensée par des spécialistes des disciplines d'enseignement, tienne le discours selon lequel tout est important dans les programmes et stigmatise tout allégement.

Je ne connais pas de recherche extensive sur l'ampleur des coupures et la manière dont les enseignants les font. Une telle recherche permettrait de comprendre de quelles normes un professeur doit se libérer pour oser alléger le sacro-saint programme. On peut faire une première hypothèse: un enseignant qui coupe «sereinement» dans le programme a compris que les années scolaires ne constituent pas un édifice rationnel, dont chaque étage exigerait l'achèvement du précédent. Il a compris que certains chapitres du programme ne sont la base de rien, qu'ils ne seront pas repris, ou alors bien plus tard, par exemple à l'école

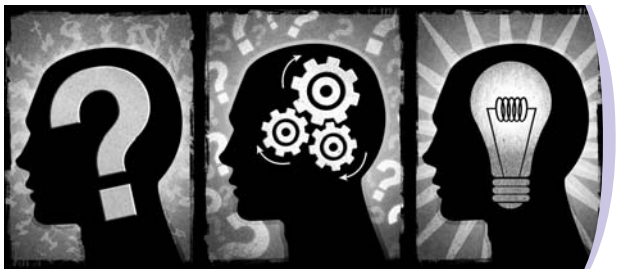
secondaire, les professeurs reprenant tout à zéro parce qu'ils estiment soit que l'école primaire n'a rien fait, soit qu'elle n'a pas donné des bases adéquates.

Cette absence de construction en étage n'est pas le signe d'un manque de sérieux des auteurs des programmes, mais la manifestation d'une évidence: les connaissances, à l'intérieur d'une discipline, ne s'enchaînent pas toujours logiquement. Leur ordre logique n'est d'ailleurs pas nécessairement un ordre chronologique. Pour s'en persuader plus concrètement, et jauger les risques, un enseignant a absolument besoin de connaître le programme des degrés qui précèdent et qui suivent celui auquel il enseigne. Avoir enseigné dans les divers degrés du cursus est un atout majeur. A défaut, une lecture attentive des programmes des autres degrés et une discussion avec des collègues qui en ont l'expérience permet d'identifier les composantes du programme qui préparent véritablement l'avenir et celles dont on peut faire l'économie sans grand risque.

Pour alléger, il faut aussi savoir dissocier d'une part les objectifs et le programme, d'autre part le programme et les moyens d'enseignement. Dans un système éducatif moderne, les objectifs décrivent ce que chaque élève est censé avoir appris à l'issue d'une année scolaire ou d'un cycle pluriannuel. Ce devrait être le contrat majeur de l'enseignant, celui sur lequel on peut lui demander des comptes. Le programme est censé lui proposer un chemin standard, mais ne devrait pas le dissuader de diversifier les cheminements pour atteindre les mêmes objectifs, à condition bien entendu qu'il maîtrise cette individualisation des parcours et ne prenne pas de risques inconsidérés, notamment celui d'accroître les écarts.

**«Les jeunes enseignants seront tentés de tout faire pour bien faire, donc de privilégier la quantité.»**

Quant à la dissociation du programme et des moyens d'enseignement, elle est fondamentale. En principe, les moyens d'enseignement sont des aides, des offres qui ne sont pas contraignantes. Le contrat de l'enseignant est d'atteindre les objectifs, pas de faire remplir toutes les fiches de mathématiques ou de ne laisser de côté aucun exercice du livre. Mais pour les enseignants les plus anxieux ou les moins qualifiés, les moyens d'enseignement proposés deviennent le programme de référence. Ils peuvent être tentés de les utiliser exhaustivement, même quand les apprentissages sont déjà réalisés. Il importe donc que la formation des enseignants les autorise à s'éloigner du programme et des moyens d'enseignement si c'est pour mieux atteindre les objectifs. Bien sûr, on ne recommandera pas cette prise de



*L'enseignant travaille-t-il pour les meilleurs élèves?*

distance aux débutants, tous les enseignants n'ont pas ou pensent ne pas avoir l'expertise nécessaire pour s'éloigner du rail proposé par l'institution.

Il importe aussi qu'un enseignant sache repérer les composantes du programme qui jouent un rôle majeur dans l'évaluation et dans la sélection scolaire, et celle dont le poids est négligeable. Cela n'autorise pas *ipso facto* à les négliger. Si c'est possible, un enseignant a pour tâche d'enseigner l'ensemble du programme. Mais lorsqu'il faut alléger, autant sacrifier ce qui ne porte pas à conséquence.

L'allégement des programmes n'est pas une fin en soi, encore moins une vertu. Il faut le mettre en balance avec le nombre d'élèves qu'on laissera sur le bord du chemin si l'on parcourt tout le programme à grande vitesse. Il ne s'agit donc pas de donner libre cours aux préférences ou réticences de l'enseignant par rapport à tel ou tel chapitre, mais de lui donner le droit d'alléger le programme lorsqu'il a l'impression que cela permet à un plus grand nombre d'élèves de suivre. Ce qui veut dire qu'il a besoin de compétences pour évaluer le niveau de départ de sa classe et adopter un rythme de progression qui n'exclue pas la majorité de ses élèves.

Comment fixer une proportion raisonnable? L'institution se garde bien de la fixer, puisque cela l'obligerait à reconnaître l'impossibilité de faire suivre le programme à tous les élèves. L'enseignant se trouve donc relativement seul pour trouver un compromis. Dans le meilleur des cas, il peut s'appuyer sur une ligne de conduite fixée par une équipe pédagogique. Peut-être d'ailleurs un consensus sur ce point est-il le meilleur prédicteur de la cohérence et donc de la solidité d'une équipe pédagogique. Se pose alors une question délicate, rarement formulée aussi brutalement: l'enseignant travaille-t-il en priorité pour les meilleurs élèves (disons 30%), pour le 40% du milieu de la classe ou pour les élèves les plus défavorisés (disons 30% encore)? Si le professeur travaille pour les meilleurs élèves, il avancera dans le programme lorsqu'il aura l'impression qu'ils ont compris, et tant pis pour les autres. S'il travaille pour le 40% du milieu de la classe, il ne passera au chapitre suivant que si deux tiers au moins des élèves ont compris. Cela au risque d'ennuyer et de ralentir les meilleurs élèves, au grand dam de leurs parents. Si l'enseignant considère

que son travail est d'amener 80 à 90% des élèves à un niveau de maîtrise suffisant, il ira encore moins vite et donnera aux bons élèves, voire aux élèves moyens, et à leurs parents, l'impression qu'ils perdent leur temps. Le rythme de progression sera inversement proportionnel à la proportion des élèves de la classe que l'enseignant veut mener à atteindre les objectifs majeurs. Il s'ensuit logiquement que l'étendue des coupes à faire dans le programme sera proportionnelle au nombre d'élèves à ne pas exclure.

**«La seule manière de concilier qualité et quantité est d'aller dans le sens d'une pédagogie différenciée.»**

Même si l'enseignant repère les parties du programme les moins indispensables, il ne sera ni tout à fait tranquille, ni tout à fait heureux des allégements opérés, en son for intérieur, indépendamment des éventuelles réactions des parents, de collègues, de son chef d'établissement ou d'un inspecteur.

L'idéal serait évidemment de concilier pour tous qualité et quantité des apprentissages scolaires. S'il y avait une solution efficace à ce problème, sans doute aurait-elle déjà été mise en œuvre dans toutes les classes dont les professeurs ne se félicitent ni d'alléger le programme, ni d'abandonner certains élèves en route. On peut néanmoins indiquer une direction de recherche: la seule manière de concilier qualité et quantité des apprentissages est d'aller dans le sens d'une *pédagogie différenciée*, donc d'une autre organisation du travail scolaire.

Le temps nécessaire pour qu'un élève assimile l'entier d'un programme est toujours relatif aux modalités d'enseignement et d'apprentissage en vigueur. Dans une pédagogie essentiellement frontale, il est impossible de satisfaire tous les élèves. La progression sera trop rapide pour les uns, trop lente pour les autres. Dans une pédagogie différenciée, on peut avoir la tentation de ne pas fixer les mêmes objectifs pour tous. Du coup, dans le même temps, tous pourront atteindre les objectifs réalistes en fonction de leur niveau de départ et de leur rythme d'apprentissage. Cette apparente égalité, on le comprend vite, va creuser les écarts assez rapidement. Ce n'est donc pas une solution.

L'essentiel est de comprendre que le rythme de progression d'un élève dépend de l'intensité et de la qualité de l'encadrement pédagogique et didactique dont il fait l'objet. Différencier, c'est accorder aux élèves les plus faibles, qui sont aussi les plus lents, un encadrement plus riche, plus intensif, plus individualisé qu'aux élèves en facilité, qui sont aussi les plus rapides. Ces derniers peuvent en effet progresser sans être constamment tenus par la main. Ils ont une plus grande autonomie, dans le double sens d'une capacité de travailler longuement sans aide ni relance et de s'inventer des défis sans que l'enseignant ait à les suggérer. Dans une pédagogie différenciée, l'intelligence et le temps de travail de l'enseignant sont distribués *inégalement*, aux fins de favoriser les plus défavorisés. A cette condition, si la différenciation s'inscrit dans une organisation du travail permanente, il devient imaginable que tous les élèves atteignent les objectifs de fin d'année ou de fin de cycle en dépit de leurs différences.

Ce sera d'autant plus imaginable que l'institution conçoit des programmes faits pour des élèves moyens, dans des conditions ordinaires, et non pour d'excellents élèves des beaux quartiers. En conjuguant des programmes raisonnables et une pédagogie fortement différenciée, il est possible d'atteindre les objectifs pour tous, donc de n'avoir pas à choisir entre qualité et quantité. Il resterait à mettre la formation des enseignants en accord avec cette politique…

**Prochain dossier**
## Sciences techniques et technologie à l'école

**Références**


Gather Thurler, M. & Maulini, O. (dir.) (1977). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Meirieu, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF, 5e éd.

Perrenoud, Ph. (1994). Curriculum: le réel, le formel, le caché. In: Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, 2e édition, pp. 61-76.

Perrenoud, Ph. (2001). Gérer le temps qui reste: l'organisation du temps scolaire entre persécution et attentisme. In: St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (dir.) *Le temps en éducation. Regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 287-315.

Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF (4e éd.).



l'auteur

Philippe Perrenoud - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève
Courriels: Philippe.Perrenoud@unige.ch
Internet: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/
Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE): www.unige.ch/fapse//LIFE/

# Moins mais mieux, ou plus, mais vraiment?

J.-M. Zakhartchouk

«Mieux vaut moins mais mieux», «Tête bien faite vaut mieux que tête bien pleine», halte à l'inflation des programmes: on connait ces slogans qui suggèrent que la formation scolaire est trop axée vers la quantité des savoirs et qu'elle sacrifie le qualitatif. Et il est vrai que, à rebours de tout ce que nous dit la psychologie de l'apprentissage avec la notion de surcharge cognitive, le fantasme de l'encyclopédisme reste dominant dans l'école. Ou bien on est dans cette conception si naïvement exprimée un jour par un stagiaire lors d'une formation: «Je leur explique beaucoup de choses, chacun retiendra à la mesure de ce dont il est capable.»

Cependant, il convient de ne pas nous enfermer dans une dichotomie trop simpliste quantitatif/qualitatif. Ce qui est vraiment important, c'est toujours *ce qui est appris*; non ce qui est vu, mais ce qui est su, non ce qui est enseigné mais ce que l'élève s'approprie. Et dès lors, le mode d'enregistrement de connaissances nouvelles, les entrainements où l'élève est vraiment mis en activité, les dispositifs de travail nécessaire pour installer des connaissances nouvelles dans la durée de la mémoire à long terme, tout cela devient décisif. Allons plus loin: si on veut vraiment que les élèves retiennent de multiples savoirs, il faut justement travailler la qualité de la «transmission», celle-ci impliquant l'interaction, les reformulations personnelles, les intériorisations mentales, autant de phénomènes incontournables qui forcément prennent du temps, mais permettent d'éviter la course à la «fin des programmes» comme seul objectif.

L'approche par compétences, dans le cadre français du «socle commun», va dans ce sens. Quoi de plus absurde que les diatribes dans certains milieux - se réclamant pourtant du progrès social et de la démocratie - contre un «savoir minimum» ou contre une «destruction des savoirs» à quoi conduirait «l'école des compétences»![1] Car faire acquérir des compétences, faire apparaitre les connaissances comme des ressources indispensables dès lors qu'on mobilise ces compétences dans des situations complexes, cela est vraiment, comme le dit Philippe Perrenoud «prendre les savoirs au sérieux»[2], échapper au gigantesque quizz qu'est trop souvent l'école, avec des savoirs éclatés, sans liens les uns avec les autres. Et la compétence baptisée «apprendre à apprendre» (on peut choisir d'autres noms si on veut), qui apparait dans les huit compétences-clé du Parlement européen renvoie à cette possibilité de générer de multiples connaissances à partir d'une méthode, de concepts-clé qui donnent les codes d'accès indispensables. Si on apprend par exemple à mener une bonne recherche sur internet, efficace et économique dans la gestion du temps, alors que de savoirs vont s'ouvrir! Ils pourront d'ailleurs être très pointus s'ils sont au service d'un projet, d'un objectif de production. Dans le cadre d'un récit historique avec de jeunes collégiens, j'ai pu ainsi travailler sur des «petits détails» (ce que lisaient les enfants de la noblesse au Moyen Age, les activités de Charlemagne dans son palais d'Aix-la-Chapelle), car ils nourrissaient la narration. Un travail en langue étrangère peut conduire à une acquisition d'un vocabulaire très spécifique pour les besoins de la cause. Et à côté de ce «zoom

CE SOIR, POUR VOS DEVOIRS, PENSEZ À VOUS APPROPRIER LA MATIÈRE, À ENTRER EN INTERACTION AVEC VOS EXERCICES. SOYEZ EXIGEANTS AVEC VOUS! SOYEZ AWARE! VISEZ LE CENTRE! OBTENEZ LE MEILLEUR!
M'SIEUR... ON PEUT Y ALLER?... ÇA COMMENCE À ÊTRE LOURD...

avant» en quelque sorte, on prendra du champ à d'autres moments, en laissant de côté de multiples savoirs secondaires. Secondaires, pas forcément en soi, mais par rapport à des besoins et des priorités. Mais cela, notre enseignement a du mal à l'accepter et on voit par exemple des enseignants de français faire apprendre le vocabulaire de la chevalerie ou la conjugaison du verbe «moudre» alors que le lexique abstrait par exemple, ce qu'on appelle «la langue de l'école», est négligé.

## «Il convient de ne pas nous enfermer dans une dichotomie trop simpliste quantitatif/qualitatif.»

Travailler par compétences permet de faire le tri dans un univers saturé de savoirs de toutes sortes. L'ère internet l'impose plus que jamais. Et l'usage des outils de sélection devient vraiment une compétence de base. Avec une interrogation nécessaire sur la validité de la source et une méthode pour déterminer le degré de fiabilité des informations recueillies. Aller à l'essentiel, se concentrer sur les savoirs vraiment utiles fait craindre qu'on appauvrisse les contenus scolaires. Et il est vrai que la tentation peut exister, dans une conception effectivement réductrice du socle commun. Il faut ici reprendre la très intéressante distinction qu'opère Claude Lelièvre entre «savoirs rudimentaires» et «savoirs élémentaires»[3]. C'est parce qu'on quitte la sphère du seul «enseignement» et qu'on part de l'élève réel et de ce qu'il peut savoir année après année qu'on peut aborder les choses de manière plus concrète: quels sont les éléments qui vont permettre d'apprendre, de continuer à apprendre (et y compris après l'école). En aucun cas, il ne s'agit de revenir à une école d'un simple lire-écrire-compter qui n'a nullement été celle du ministre Jules Ferry qui déclarait en 1881[4]: «T*ous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du ''lire, écrire, compter'': les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale.*»

Justement, le débat autour des savoirs et compétences de base est un vrai débat de société qui conduit d'une part à un tri entre les savoirs et d'autre part à s'appuyer sur les recherches en matière de réception des connaissances (attention, mémoire…).

Pour s'y retrouver et sans doute dépasser l'opposition facile entre quantité et qualité, il convient de partir du point d'arrivée: quel citoyen du XXIe siècle veut-on former? quelles compétences sont nécessaires pour qu'il puisse continuer à se former? Il n'est pas important que le jeune élève ait «vu» beaucoup de choses, mais qu'il soit entré pleinement dans un savoir, dans une culture, sachant que les portes d'entrée peuvent être diverses, même si certaines sont incontournables.

En fin de compte, qu'est-ce qui est le plus intéressant? Avoir fait comme ces touristes quasiment tous les châteaux de la Loire en deux jours, au pas de course, ou en avoir visité un, pleinement, de façon approfondie, et d'avoir envie du coup d'en savoir plus et de voir plus tard d'autres châteaux? Considérer que toute suppression du moindre chapitre de programme est une véritable agression barbare contre l'humanisme et la civilisation, ou distinguer quelques points fondamentaux obligatoires et introduire par exemple des choix possibles, qui peuvent donner lieu d'ailleurs à un travail intensif sur une période de l'année? Ajoutons que certains savoirs autour de la culture technologique et tout ce qui a trait à l'éducation au développement durable[5] devraient avoir une place plus importante. Mais quoi de plus difficile que d'établir à la place de quoi, car qui dit priorité dit aussi «secondarité»!

Le peu de chose finalement qu'on retient des apprentissages scolaires, ne serait-ce parfois que six mois après, est le meilleur argument en faveur d'un enseignement prenant davantage en compte les compétences, dégageant des points-clé et pariant sur ce désir d'apprendre qui est à cultiver de façon permanente. Tout cela est moins aisé certes que ce qu'indiquent les programmes scolaires, toujours si «parfaits», et parfois bien loin des réalités de nos élèves.

**Notes**

1 Voir ma critique du livre de Angélique del Rey *A l'école des compétences*.
www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6636

2 Voir par exemple sa postface au livre *Travail par compétences et socle commun,* coordonné par JM Zakhartchouk et R.Hatem, CRDP d'Amiens et CRAP, 2009.

3 Dans le numéro 439 des *Cahiers pédagogiques* notamment («quel socle commun?» )
www.cahiers-pedagogiques.com

4 *Discours de Jules Ferry au congrès pédagogique des instituteurs de France du 19 avril 1881.*

5 Mis par exemple au cœur du programme de géographie en cinquième (deuxième année du collège) ce qui est une petite révolution…

l'auteur

Jean-Michel Zakhartchouk, enseignant et rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*

# Le dossier en citations

## Problème du trop ou du pas assez

«Nous devons faire en sorte que l'on cesse de confondre «enseigner» et «apprendre». Ce n'est pas parce que l'enseignant fait beaucoup de cours et fait faire beaucoup d'exercices que les enfants apprennent.
Donc, en classe, le danger ne vient pas du «trop» d'étude. Il vient du «pas assez».
L'urgence, c'est d'aider les collègues à mettre leurs élèves au travail, un véritable travail d'étude, un travail enfin qui leur permette d'apprendre...»

*Evelyne Charmeux*
*www.charmeux.fr/blog/index.php?2010/05/13/144-mieux-etudier-a-l-ecole-ou-faire-en-sorte-que-les-eleves-y-etudient-vraiment*

## Choisir

«L'intelligence est Une/Plurielle. C'est une métisse, mêlant en elle des qualités très diverses, dont certaines semblent répulsives l'une à l'autre, mais dont l'association lui est indispensable. Elle est ouverte et polymorphe, constructive et destructive (critique), combinatoire (articulant ensemble les qualités intelligentes) et éventuellement rotative (sachant faire se succéder ces qualités selon les événements et les modifications de situation). L'art de l'intelligence, c'est aussi de savoir choisir intelligemment les moyens intelligents propres à traiter spécifiquement une situation donnée.»

*Edgar Morin. La méthode 3: la connaissance de la connaissance. Paris: Seuil, 2008.*

## Une culture commune

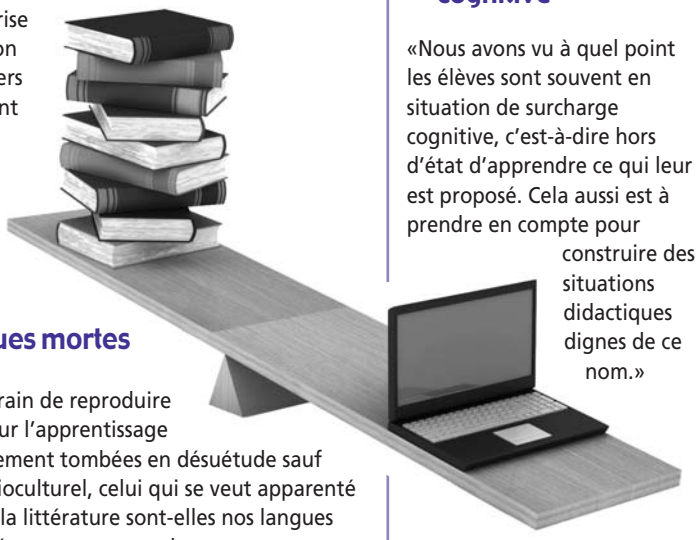
«Peut-on penser la "culture commune" ou la réforme de la pensée indépendamment des pratiques scolaires et des pratiques sociales? Une telle question est au cœur de la réflexion éducative depuis longtemps.»

*Jean-Claude Ruano-Borbolan. «Quels savoirs enseigner», in Eduquer et Former, Sciences humaines, 2001.*

## Apprendre différemment

«Expliquer que l'on doit à la fois savoir se concentrer mais aussi faire plusieurs choses en même temps, aider à mettre des mots derrière la créativité ou la simple curiosité et valoriser ces manières de penser, autant d'attitudes d'éducation qui permettront de rendre ces capacités aussi familières que les compétences du bon élève d'aujourd'hui. Prise de conscience et valorisation sont donc les premiers leviers de l'éducation au traitement de l'information.»

*Sandra Enlart & Olivier Charbonnier. Faut-il encore apprendre? Paris: Dunod, 2010.*



## Le débat des langues mortes

«Ne sommes-nous pas en train de reproduire les débats qui ont eu lieu sur l'apprentissage des "langues mortes" largement tombées en désuétude sauf pour un certain niveau socioculturel, celui qui se veut apparenté à l'élite? La philosophie et la littérature sont-elles nos langues mortes de demain, sous prétexte que tout cela se trouve facilement sur le web? Mais d'un autre côté, quelles sont les formes d'apprentissage qui permettront à tout un chacun de comprendre l'importance de l'histoire dans le monde contemporain?»

*Sandra Enlart & Olivier Charbonnier. Faut-il encore apprendre? Paris: Dunod, 2010.*

## Jusqu'où...

«Lire, écrire, compter bien sûr... mais est-ce là l'essentiel, comme on l'entend de plus en plus souvent? Et tout le reste, ce qui paraît indispensable pour vivre en société et devenir un futur citoyen autonome et responsable, les programmes doivent-ils le prendre en compte ou l'Ecole doit-elle le laisser à la famille... et à la société.»

*Gérard de Vecchi. Ecole: sens commun ou bon sens? Manipulations, réalité et avenir. Paris: Delagrave, 2007.*

## Apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer

«"Il ne s'agit pas d'embrasser tout ce qu'il est possible de savoir mais de bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer", affirmait déjà... Jules Ferry, en 1882!»

*Gérard de Vecchi. Ecole: sens commun ou bon sens? Manipulations, réalité et avenir. Paris: Delagrave, 2007.*

## La surcharge cognitive

«Nous avons vu à quel point les élèves sont souvent en situation de surcharge cognitive, c'est-à-dire hors d'état d'apprendre ce qui leur est proposé. Cela aussi est à prendre en compte pour construire des situations didactiques dignes de ce nom.»

*Jean-Pierre Astolfi. L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs. Paris: ESF, 1992.*

## Le leurre de l'approche complète

«Comment entrer en une heure de classe dans la pensée de milliers de chercheurs qui ont travaillé des milliers d'heures pour produire un concept? C'est le grand leurre de l'éducation actuelle, le savoir ne peut qu'être dénaturé par de telles pratiques. L'élève doit rencontrer les situations les

plus diverses et les exploiter le plus complètement.[…] Cessons de chercher des recettes en matière d'éducation. Il n'y en a irrémédiablement pas. Arrêtons d'envisager des voies royales, voire des panacées, il n'y en a pas… Est-ce à dire qu'il n'y a plus d'espoir. Certainement pas. Des stratégies efficaces sont à trouver dans la gestion de la complexité de l'acte d'apprendre.»

*André Giordan. Apprendre. Paris: Belin, 1998.*

## Ah le programme à terminer!

«Cela vous est déjà arrivé et vous arrivera; votre progression était trop serrée, les impondérables inhérents à la vie de l'établissement, la conduite d'un projet ambitieux, des obligations professionnelles: tous ces facteurs ont grignoté le temps imparti au traitement du programme. On brûle un cierge à sainte Rita, patronne des causes désespérées, et on prend des bonnes résolutions.»

*François Muller. Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant). Paris: l'Etudiant, 2004.*

## Le trop côté élève

«Bien que certains professeurs pensent que "plus on en met, et plus on retient", des expériences montrent que l'apprentissage est plus lent s'il y a surcharge. Par exemple, dans une de nos expériences de géographie, des élèves devaient apprendre, en cinq essais, une carte d'Amérique, avec vingt-quatre villes. Dans une classe, la carte n'était pas surchargée, tandis que dans les autres classes on ajoutait de deux jusqu'à vingt-quatre noms supplémentaires (noms de pays ou d'Etats). Bien que les noms supplémentaires ne soient pas à apprendre, l'apprentissage s'est avéré plus difficile pour les cartes surchargées. De plus, on observe, dans les cartes surchargées, que certains élèves "décrochent" et apprennent de moins en moins bien, ils sont découragés. Non seulement la surcharge est néfaste à l'apprentissage, mais elle est dangereuse pour les élèves en difficulté.»

*Alain Lieury. Mais où est donc ma mémoire? Découvrir et maîtriser les procédés mnémotechniques. Paris: Dunod, 2005.*

## Mieux apprendre

1. les capacités à apprendre d'un être humain sont bien supérieures à ce que l'on considère habituellement comme normales, et tout apprentissage doit tenir compte des opinions restrictives des élèves sur leurs capacités, et de celles des enseignants sur les capacités de leurs élèves;
2. apprendre est un processus qui met en œuvre l'ensemble de la personne, en particulier le conscient et l'inconscient, le corps et les émotions;
3. une meilleure connaissance du fonctionnement du cerveau permet d'améliorer la qualité d'un apprentissage. l'environnement d'apprentissage (environnement physique, émotionnel, social, mental) joue un rôle important dans la qualité de l'apprentissage;
4. il n'y a pas d'intelligence absolue qui serve de référence (à travers des tests) pour mesurer l'intelligence d'un être humain;
5. on peut considérer l'intelligence de chaque personne comme formée d'un faisceau d'intelligences qui lui est propre;
6. chaque personne a un mode préférentiel d'apprentissage, qu'il est important de prendre en compte;
7. on apprend mieux lorsque l'on est dans un état de détente concentrée;
8. on apprend mieux lorsque ce que l'on apprend a un sens, et lorsque l'on prend plaisir à apprendre;
9. les arts et tout particulièrement la musique sont des vecteurs d'apprentissage particulièrement riches et importants;
10. le mouvement est un vecteur d'apprentissage important, que l'on peut utiliser dans de nombreuses occasions d'apprentissage;
11. les émotions jouent un rôle essentiel dans tout apprentissage, comme source d'énergie et de motivation; elles favorisent la mémoire à long terme;
12. le travail en coopération facilite et enrichit tout apprentissage.

*Bruno Hourst*
*www.mieux-apprendre.com/index.php?z=6*

## Le trop côté enseignant

«Maître, professeur, instituteur, animateur, ingénieur, coach… Chaque figure est évidemment sujette à critique, selon le credo pédagogique adopté… Mais que se passe-t-il en réalité? De l'aveu même des praticiens et comme le montrent les multiples recherches, au quotidien, l'enseignant se coiffe souvent de plusieurs de ces casquettes: magistral pendant un laps de temps, il va ensuite devenir animateur d'un travail de groupe ou coach pour répondre à des demandes individualisées, selon les activités, les besoins de la classe et des élèves, et aussi pour respecter les contraintes institutionnelles (finir un cours à l'heure, boucler le programme…). Marguerite Altet souligne de son côté combien "les compétences requises pour enseigner sont devenues aujourd'hui multiples, diverses, composites, hétérogènes". C'est peut-être là la cause du malaise qui se manifeste parfois chez les enseignants…»

*Jean-Claude Ruano-Borbolan*
*www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=22076*

## Bibliographie de la Documentation pédagogique

Le secteur documentation pédagogique de la Médiathèque Valais - Saint-Maurice propose quelques suggestions de lecture en lien avec le dossier pour aller plus loin. Tous les documents mentionnés sont bien sûr disponibles à la Médiathèque Valais - Saint-Maurice (cf. cotes indiquées) et pour certains à Sion également.

*La qualité de l'enseignement*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1994. Cote: 37.013.74 CENT

*La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain*, «Collection éducation recherche; 26», Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007. Cote: 37.011 QUAL

DE PIETRO J-F., *Des recherches pour un enseignement de qualité*, «Recherches / Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques; 92.110», Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1992. Cote: 37.012 PIET

GAZÏEL H., *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*, «Pédagogie d'aujourd'hui», Paris, Presses Universitaires de France, 1998. Cote: 37.014.5 GAZI

GLASSER W., *Enseigner à l'école qualité*, «Chenelière/Didactique. Partenariat et leadership», Montréal [etc.], Chenelière/McGraw-Hill, 1997 Cote: 371.31 GLAS